

O estudo da moralidade, na teoria de Jean PIAGET, remonta a uma primeira fase de seus trabalhos, na qual o autor dedica-se a pesquisas mais gerais do desenvolvimento infantil. O Julgamento Moral na Criança, publicado em 1932, é seu último trabalho dessa etapa. Nele, PIAGET resume dez anos de experiências levadas a efeito, no sentido de estudar a formação moral da criança, reportando-se ao estudo sistemático da socialização do pensamento infantil, em oposição ao egocentrismo.

Com esta finalidade, PIAGET entrevista escolares de Genebra e Neuchâtel, formulando questões sobre problemas morais, tal como já havia feito em pesquisas anteriores, naquela mesma época de suas atividades'. Basicamente, seu interesse consiste em procurar saber o que é o respeito pela regra do ponto de vista da própria criança. Utiliza-se, primeiro, das regras do jogo social, para, em seguida, passar às regras propriamente morais, prescritas pelos adultos em termos de deveres.

Prosseguindo, pesquisa a concepção das crianças em relação à mentira, cujos resultados indicam uma evolução no desenvolvimento moral da responsabilidade objetiva (mais ou menos aos sete anos) para a responsabilidade subjetiva (mais ou menos aos dez anos). A primeira (responsabilidade objetiva) avalia a gravidade da mentira pela inverossimilhança da afirmação falsa, enquanto a segunda (responsabilidade subjetiva) a avalia pela intenção de dissimular o caráter falso da afirmação.

' Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. ' *A Linguagem e o Pensamento na Criança*, 1923; *O Raciocínio na Criança*, 1924.

Nos estudos sobre o desenvolvimento da noção de justiça, PIAGET observa uma oposição entre dois tipos de respeito e, por conseguinte, entre duas morais: a de obrigação ou heterônoma e a de cooperação ou autônoma.

"Amoral da autoridade, que é a moral *do* dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão entre o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a *do* bem (por oposição do dever), e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento de igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva e da reciprocidade."(3)

Os resultados obtidos, por meio de histórias contadas pelo pesquisador às crianças, mostram que existem dois tipos de reação: um baseado na noção de expiação e outro, na reciprocidade. Estas duas atitudes relacionam-se à moralidade heterônoma e autônoma. A sanção de expiação relaciona-se com a heteronomia moral, enquanto a moral de autonomia e do dever puro corresponde à reciprocidade.

As demais pesquisas que complementam o estudo da noção de justiça permitem-lhe falar da existência de três períodos em seu desenvolvimento:

- subordinação à autoridade adulta (até sete-oito anos);
- igualitarismo progressivo (de oito-onze anos);
- justiça igualitária (de onze anos em diante).

Ao referir-se aos métodos de pesquisa utilizados, PIAGET reconhece suas limitações no que tange à subjetividade que pode estar implícita na pergunta do adulto e na possível diretividade deste em relação à criança. Esse impasse, afirma o autor, só pode ser reparado mediante múltiplas investigações nesse sentido, o que viria a confirmar ou enfraquecer os resultados obtidos.

Porém, ao longo dos anos que sucedem à publicação de *O Julgamento Moral na Criança*, observamos nos trabalhos subseqüentes que PIAGET não dá continuidade ao tipo de pesquisa desenvolvido nesta primeira etapa. Estas observações permitem aos seus críticos considerarem algumas produções desta primeira etapa como trabalhos marginais dentro de sua obra. Em primeiro lugar, porque não há continuidade dos trabalhos relativos à moralidade, linguagem e socialização. E, também, porque a Psicologia Genética acaba por identificar-se basicamente com a gênese das estruturas cognitivas, mesmo que em seus primórdios tenha elaborado temas relativos a outros aspectos do desenvolvimento. PIAGET procura uma estrutura universal para a gênese do conhecimento, não em termos do desenvolvimento completo de todos os estágios. Sua maior preocupação no que tange a pesquisas interculturais é, pelo menos, a manutenção da hipótese de que exista uma ordem de sucessão estável em qualquer cultura.

A gênese da moralidade atribui maior ênfase à intersubjetividade, à linguagem e, de modo geral, à sociedade ou cultura. Estes aspectos talvez revelassem uma variabilidade e uma multiplicidade no desenvolvimento, o que contraria a busca de uma ordem de sucessão universal que PIAGET procura manter. Assim, para o estudo da moralidade, o jogo infantil, enquanto instituição social, constitui para PIAGET ocasião privilegiada de pesquisa. Seu ponto de partida básico, porém, distingue-se do ponto de vista de um filósofo ou de um sociólogo, na medida em que não se propõe a investigar a natureza da ética ou a imposição da regra no processo de socialização. Sua pergunta refere-se ao modo como a criança entende a regra no decurso do desenvolvimento e adere a ela.

O privilégio do jogo é uma forma de evitar generalizações precipitadas das implicações desta moralidade (do jogo) em formas mais amplas e significativas da moralidade, em geral. Contudo, PIAGET acaba por elaborar etapas do desenvolvimento moral baseadas nas suas inferências a partir do estudo do jogo.

PIAGET não se questiona de início se a regra do jogo tem a mesma natureza que a da norma moral imposta pelo adulto. Importa-lhe não o conteúdo da regra, mas a forma como a **criança segue** a regra, no que diz respeito aos aspectos da adesão e da compreensão nos diferentes estágios de seu desenvolvimento (4)

O método clínico, tal como empregado no caso ora em exame, embora conduza a críticas antecipadas pelo próprio autor -, em virtude da possibilidade de deformação, da subjetividade do investigador e da carência de dados quantificáveis, parece-lhe adequado, uma vez que permite:

- observar a operação da regra no momento mesmo em que a criança brinca;
- perceber o significado da regra de acordo com o estágio de desenvolvimento mental que a criança atravessa; e
- observar a evolução do valor da regra no próprio momento da brincadeira.

Para efeito de análise, PIAGET distingue dois grupos de fenômenos ligados às regras dos jogos:

- prática das regras (no que se refere à sua aplicação);
- consciência das regras (diferentes maneiras em que as crianças, em diversos estágios, representam a si mesmas o caráter de obrigatoriedade, de sacralidade, de decisividade das regras do jogo).

São as diferentes modalidades de confirmação desses fenômenos que anunciam para PIAGET a passagem da heteronomia à autonomia, o que o leva a concentrar-se nas relações entre a prática e a consciência das regras.

PIAGET descreve as sinuosas, detalhadas e intrincadas regras do jogo de bolinha de gude tal como ele é praticado entre as crianças de Neuchâtel e Genebra, sujeitos de suas observações.

O método de pesquisa consiste em fazer o observador jogar com a criança como se estivesse aprendendo e, durante o jogo, pedir explicações acerca das regras. Logo após, é feito um interrogatório no qual se pergunta à criança se ela poderia inventar novas regras, novos jogos e, em caso afirmativo, se estas regras e estes jogos seriam válidos. O objetivo desta interrogação é descobrir se a criança admite que pode, legitimamente, mudar as regras, ou se a regra é justa porque é passível de se converter em uso geral (mesmo sendo nova), ou porque é dotada de um valor intrínseco e eterno. Pergunta-se ainda à criança se sempre se jogou assim e onde começaram as regras do jogo, se foram inventadas, quem inventou etc.

Todo o procedimento de investigação tem por objetivo descobrir se a criança acredita no valor intrínseco das regras ou no valor do consenso de aceitação, isto é, se ela acredita numa heteronomia ou na autonomia de determinação das regras, de acordo com o significado desses conceitos na teoria de PIAGET.

Por meio desses estudos sistemáticos, PIAGET chega a estabelecer uma correlação entre a prática e a consciência das regras e os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo.

4 É preciso lembrar ainda que, ao elaborara tacha da representação, PIAGET destaca a face denotativa do significado da palavra, deixando de lado a dimensão conotativa que está implícita na palavra que a criança tem de aprender e elaborar

Passaremos agora à análise de cada uma das etapas do desenvolvimento de moralidade, onde examinaremos, também, as relações entre os componentes cognitivos, sociais e efetivos que, conjugados, culminam, segundo a hipótese do autor, na elaboração da moralidade autônoma.

A moralidade é concebida por PIAGET como um "sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras(5). Porém, o autor considera que os sentimentos morais provêm das relações afetivas entre os pais e as crianças. Deste modo, o estudo da moralidade na teoria de PIAGET invoca, de um lado, a gênese da afetividade nas relações interindividuais e, de outro, a compreensão de como a criança adere e entende a regra no decurso de seu desenvolvimento, mobilizando simultaneamente, portanto, uma análise da natureza da moralidade e da sua origem.

Nos primeiros estágios do desenvolvimento da moralidade, podemos observar apenas aspectos relativos à prática das regras (um-dois anos), muito embora, na elaboração dos estágios relativos à consciência das regras, PIAGET faça referência também a um primeiro nível (um-três-quatro anos). Porém, neste primeiro nível relativo à consciência, pelo fato de as regras serem puramente motoras, ligadas portanto apenas aos esquemas de ação, a criança não considera o caráter de obrigatoriedade da regra, mesmo porque acata o jogo inconscientemente, em função de seus desejos e hábitos motores.

Sendo a criança egocêntrica do ponto de vista intelectual e individualista do ponto de vista social, seu jogo neste primeiro período é puramente motor e individual, onde as regras observadas são motoras e não coletivas, dando início a um processo de ritualização, com predominância da assimilação sobre a acomodação. A ritualização das condutas às bolinhas de gude, tal como foi observada, refere-se às repetições que causam prazer à criança e se ligam às demais regulações elementares deste estágio sensorio-motor. Contudo, não é apenas este aspecto que deve ser destacado, mas principalmente o fato de que a criança elabora pela imitação - de certo modo presente na ritualização - os esquemas de representação. Dito de outra forma, a ritualização, como forma rudimentar do jogo, permite à criança, por meio da interiorização, ampliar seus esquemas de ação em esquemas de representação, de tal modo que o "ritual individual se prolonga naturalmente, num simbolismo mais ou menos complexo(6). Porém, "tudo que é fantasia ou símbolo individual fica incomunicado: desde que a partida se limite ao jogo de imaginação cada um evoca suas imagens preferidas, sem se importar com as do outro"(7).

Deste modo, neste estágio em que não existe o jogo comum, não observamos também regras propriamente ditas. Mas PIAGET, ao referir-se ao problema da consciência das regras, considerando a criança inconsciente delas enquanto estrutura formal, afirma ser possível observar, no conteúdo de cada ritual, o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto, muito embora essas diferenciações sejam inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo.

O autor admite ainda que, pelo simples fato de estar sistematicamente submetida a uma série de regras em sua vida cotidiana, a criança, "desde seu primeiro contato com as bolinhas (...), esteja, de antemão, persuadida de que certas regras se impõem a esses novos objetos"(8). Isto é, as origens da consciência da regra estão condicionadas pelo conjunto da vida social da criança.

É a partir desta situação, em que a criança está mergulhada inconscientemente, que ela passa a imitar o que vê, acreditando reproduzir corretamente, no caso do jogo, as seqüências observadas. Contudo, apesar da imitação, a criança usa apenas para si as novas aquisições. Joga individualmente

5 O Julgamento Moral na Criança, p. 11

6 Idem, p. 30.

7 Idem, p. 37.

8 Idem, p. 46.

mesmo jogando com outras crianças, não se submetendo a regras, nem procurando saber quem será o vencedor. Estas condutas definem o segundo estágio do desenvolvimento da moralidade quanto à prática das regras, estágio este que, em função de suas características, é denominado egocêntrico.

Mesmo com o aparecimento da linguagem, a criança ainda mantém um ritualismo no jogo, bem como o egocentrismo no nível verbal. Ao utilizar palavras adultas com o pensamento egocêntrico, ela mantém o ritualismo na ação lúdica no sentido de, quando submetida às regras impostas, tentar uma imitação permeada de fantasias que creem ser da natureza da própria regra. Este estágio se mantém mesmo com a utilização de um simbolismo mais complexo. Será necessário tempo para que a criança elimine do jogo sua imaginação e fantasia individuais. É preciso que a regra se imponha como algo objetivo, e isto só poderá ser feito com o advento da colaboração com outras crianças. A imitação recíproca, entretanto, surgida na passagem do primeiro para o segundo estágio, já se configura, com um início da ordenação da ação com vistas à ação do outro.

Como em vários outros momentos, PIAGET ressalta aqui a existência do paralelismo entre o comportamento lúdico e o intelectual, pelo **egocentrismo** que caracteriza esta fase-egocentrismo este que se constitui no momento da passagem da conduta individual à socialização.

Num certo sentido, a socialização das regras só é possível quando, deixando de ter contato apenas com os pais ou irmãos, a criança passa a se relacionar com outras crianças da mesma idade. De início, porém, a criança demora a situar-se em pé de igualdade com elas. Age com as outras como se estivesse diante dos pais e dos irmãos mais velhos, procurando imitá-las, ou submetê-las quando são menores. Embora já experimente uma necessidade de companheirismo, prefere a companhia dos irmãos mais velhos, denunciando a necessidade de pertencerá "confraria dos irmãos mais velhos".

Durante o jogo, a criança, apesar de imitar o outro, não joga com o outro. Sua conduta é individual, não manifestando interesse em competir com o adversário e jogando apenas para alcançar objetivos próprios. Acha que está de acordo com as regras simplesmente porque as imita, pouco se importando com os resultados do adversário. É neste sentido, então, que podemos falar do egocentrismo característico desta fase. Este egocentrismo inicial está numa relação direta com a chamada moral heterônoma-a ausência de moralidade no próprio sujeito.

Neste estágio, desde que a criança se põe a imitar as regras dos outros, "considera as regras do mesmo jogo como sagradas e intocáveis: recusa-se a mudar as regras do jogo e entende que toda modificação, mesmo aceita pela opinião geral, constituiria uma falta"⁹. Também está presente nesta atitude das crianças um sentido de respeito à regra, que advém do sentimento de respeito unilateral ao adulto que representa a autoridade. As entrevistas revelam que as crianças acreditam que as regras são feitas por alguma autoridade (pai, Deus etc.) e por isso são eternas. Deste modo, podemos entender o egocentrismo deste estágio como ligado ao respeito à autoridade que os adultos, particularmente os pais, representam.

PIAGET, analisando os resultados essenciais das relações afetivas unilaterais entre a criança e os pais, afirma que um sentimento especial, origem dos sentimentos morais, vai corresponder às valorizações que a criança reserva àqueles que julga superiores a si, principalmente seus pais. Trata-se do respeito -sentimento misto de afeição e temor - que estabelece a desigualdade na relação afetiva e leva a criança a uma moral de obediência, caracterizada pela heteronomia. Ordens e avisos das pessoas respeitadas produzem, em quem as respeita, o senso do dever, pois são sentidos como obrigatórios. Deste modo, a primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é a vontade dos pais. Contudo, o poder das instruções permanece ligado à presença de quem as deu, segundo PIAGET. A lei perde o efeito com o passar do tempo e seus componentes de respeito

⁹ Idem, p 47.

se dissociam e se tornam mistos de afeição e hostilidade, simpatia e agressividade, ciúmes etc. PIAGET acrescenta, ainda, que o sentimento de culpa talvez seja mais ligado a essas ambivalências que à ação simples das instruções e do respeito inicial.

Neste nível, do ponto de vista cognitivo, é bastante compreensível a conduta da criança diante das regras: se estas não são compreendidas em sua essência e a criança as acata em função de quem as emitiu, a permanência da conduta, apesar da representação crescente por interiorização, continua ligada à pessoa que representa a autoridade. Contudo, as explicações de PIAGET sobre as transformações afetivas que ocorrem com os componentes do respeito - temor e afeição - parecem um pouco simplificadas, principalmente quando comparamos estas condutas de ambigüidade com os sentimentos de ambivalência entre amor e ódio na criança segundo a abordagem psicanalítica.

Para a Psicanálise, as ambigüidades não emergem neste tipo de relações entre os pais e as crianças, assim como os sentimentos de culpa não advêm apenas de violação de normas. Pela introjeção das figuras paternas, particularmente do objeto materno (o pai no início é apenas um duplo da mãe), pelas primitivas reações de prazer e insatisfação, que, necessariamente, acompanham as reações instintivas infantis, é que se estabelecem os primórdios de amor (ligado ao prazer) e ódio (ligado à demora na satisfação da necessidade ou à frustração). Ao constituir-se o ego pelo processo secundário, orientado pelo princípio de realidade, a criança j^o dispõe de um esboço do outro como fonte de satisfação e frustração e pelo qual nutre sentimentos ambíguos de amor e ódio. E é justamente o ódio que desencadeia a culpa. Como odiar o objeto amado, que nutre, satisfaz, acaricia etc., sem sentir a angústia da culpa? E como se sentir culpado - indaga M. KLEIN - e não desejar reparar o objeto amado do ódio investido?

Vimos que, para PIAGET, a culpa surge pela violação das normas, a qual, por sua vez, ocorre em consequência das dissociações relativas ao sentimento unilateral de respeito. Para a Psicanálise, ao contrário, tanto as ambigüidades quanto os sentimentos persecutórios são muito mais precoces e antecedem em muito a possibilidade da criança perceber que infringiu um código imposto.

É importante considerar estas diferenças porque as violações são acompanhadas, via de regra, por sanções. Tendo em vista a posição de PIAGET diante do problema, a sanção simplesmente ratifica a regra.

A criança que "aceita" a regra como tal e acaba por não a cumprir, quando punida "compreende" que errou, porque houve punição. Ou seja, só houve "erro" porque houve a conseqüente punição. Mais ainda, tudo acontece "fora" da criança. Contudo, segundo a visão psicanalítica do problema em questão, a punição pode adquirir, para a criança angustiada pela culpa, um caráter até libertador. Ou seja, a "punição de fora" pode cessar a punição interna e livrar a criança dos sentimentos de autopunição. Como se sabe, esse processo está ligado, na teoria psicanalítica, à constituição do superego, com a qual se dá a emergência de regras no sentido próprio. A análise desses processos, no entanto, escapa ao âmbito deste trabalho. Cabe apenas observar que seu estudo indicaria, provavelmente, limitações severas da teoria piagetiana.

Contudo, apesar de a criança se submeter às regras prescritas, estas permanecem exteriores à sua consciência. É por isso que a criança, embora considere a regra como sagrada, não consegue transformar efetivamente seu comportamento e continua não a praticando na realidade de forma sistemática, justamente porque as regras ainda não estão interiorizadas.

"No que se refere ao jogo *de bolinhas*, não há, portanto, nenhuma *contradição* entre a prática egocêntrica do jogo e o respeito místico *da* regra. Este respeito é *indício* de uma *mentalidade moldada* não pela cooperação *entre iguais*, mas pela coação adulta."^o

^o **Idem, p. 54.**

Assim é que a criança, ao imitar os maiores na prática das regras, sente-se submetida a elas por coação. Enquanto a criança não eliminaras diferenças entre ela e as crianças mais velhas, tornando-se, por conseguinte, "igual", não haverá cooperação, pois isto é consequência da relação de igualdade.

Não há, então, neste estágio, reciprocidade de sentimentos morais (respeito mútuo), assim como tampouco há reciprocidade entre ação e pensamento.

"O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas *conseqüências possam* ser plenamente manifestadas pela reflexão."¹¹

É interessante notar ainda, neste período, o que seja o realismo moral. Para PIAGET, "o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo"⁽¹²⁾. Isto porque a moral da primeira infância, sendo totalmente heterônoma, tem suas obrigações e valores dependentes da vontade exterior, expressa na forma de leis ou instruções do adulto. Assim, para a criança, o bem consiste em obedecer à vontade do adulto, e o mal em agir pela própria opinião. Porém, este tipo de relação das crianças com os pais não é o único. Em outros tipos de relação a criança tende a manifestar-se mais espontânea e demonstrar outras dimensões do significado de suas relações afetivas com seus pais. É verdade que, por trás de atitudes espontâneas de generosidade, por exemplo, pode estar implícito o desejo inconsciente de ser amado ou de reparar uma culpa.

PIAGET não leva em conta este ângulo do problema; considera apenas o distanciamento que, progressivamente, vai-se instalando entre a heteronomia moral absoluta e os indícios da cooperação que levam à autonomia moral.

Assim, entre a primeira etapa do realismo moral, sob a coação adulta que determina a heteronomia, e a etapa final, caracterizada pela cooperação que leva à autonomia, existe uma etapa intermediária que consiste na interiorização e generalização das regras e das ordens. Nesta fase intermediária,

"a criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si própria, *generalizada e aplicada de maneira original*"¹³.

Estes efeitos são observados no caso da mentira, na ocasião em que a criança passa a considerá-la má em si, independentemente de punição. As crianças em torno de sete anos, quando interrogadas sobre se era mais grave "dizer mentiras às pessoas grandes ou às crianças", responderam, em sua maioria, que consideravam mais grave mentir para adultos. Uma resposta típica dessa fase é:

"São os adultos que proibem a mentira e são eles que sabem se é mentira ou não".

Já as crianças em torno de dez anos consideraram mais grave a mentira feita aos companheiros e responderam caracteristicamente:

"Eles acreditarão, por isso é feio."

Com esses exemplos podemos observar crescente solidariedade que se desenvolve paulatinamente entre as crianças, permitindo-lhes ultrapassar seu egocentrismo e alcançar a cooperação.

¹¹ **Idem, p. 55.**

¹² **Idem, p 142.**

¹³ **Idem, P. 171.**

As primeiras manifestações relativas à cooperação, indicativas do terceiro estágio do desenvolvimento moral, surgem por volta dos sete-oito anos. Aparece, nesta época, a necessidade de se estabelecer um acordo acerca das regras do jogo - a criança **aprende o significado de "ganhar"**, com "tirar vantagens sobre os outros". Porém, a palavra "ganhar" não está relacionada com a consecução dos objetivos do jogo:

- obter o maior número de bolinhas de gude;
- a preocupação maior consiste no exercício da habilidade envolvida no jogo (atirar a bolinha e acertar na do adversário).

PIAGET julga ver nisto que a competição não é o primeiro móvel nem o objetivo principal do jogo infantil.

"Procurando vencer, a criança se esforça antes de mais nada por lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social"

Isto ocorre porque os parceiros deixam de jogar "entre si"; ou seja, estabelece-se entre os jogadores uma real cooperação, muito embora, às vezes, esta cooperação permaneça apenas no nível da intenção. Esta ocorrência, em grande parte, deve-se ao fato de que as crianças desconhecem detalhes das regras, ainda que procurem compreendê-las pelo interesse crescente que têm no jogo comum. Isto acarreta dificuldades de entrosamento entre os parceiros e é ainda agravado pelo fato de que o egocentrismo, de certo modo ainda presente, manifesta-se nas interpretações, completamente pessoais, que cada um faz das regras de conjunto.

Nas entrevistas, PIAGET pôde ainda observar que as crianças neste nível, quando questionadas sobre as regras que praticavam, davam respostas divergentes. Este terceiro estágio caracteriza-se pelo início das relações recíprocas entre as crianças, sucedendo à relação de submissão consentida à autoridade reconhecida. Deste modo, o respeito unilateral da moral heterônoma se dimensiona diferentemente, evoluindo para o respeito mútuo (reciprocidade). A obediência restrita se amplia na possibilidade do estabelecimento de regras de brincadeiras entre pares, desde que os componentes do grupo as aceitem, o que, como vimos no início deste estágio, ainda representa dificuldades devidas ao egocentrismo. O sentimento de justiça inicial, que havia determinado, ao lado do respeito, sua obediência ao adulto, evolui para um sentimento de justiça mais amplo que envolve a mentira como conduta moral, determinando a honestidade entre os pares como uma conquista em relação à honestidade na relação hierárquica. Isto significa, do ponto de vista social, que as crianças, da simples possibilidade associativa do jogo, do final da primeira infância, já são capazes de cooperar entre si, conjugando esforços comuns para alcançar uma finalidade (com maior ou menor proximidade, de acordo com o seu desenvolvimento).

O simples fato de surgir a brincadeira cooperativa indica o estabelecimento não só da reciprocidade no plano social, como também da reversibilidade no plano do pensamento. Em relação ao desenvolvimento das noções das operações, estas, gradativamente, ultrapassam o concreto e imediato para alcançar a possibilidade do pensamento formal sobre hipóteses meramente verbais ou simbólicas. Um fenômeno semelhante é observado, agora, no plano das realizações do jogo, de onde se inferem modificações na conduta social e, conseqüentemente, moral. Aos poucos os jogos simplificados dos meninos, no terceiro estágio, vão-se complicando devido ao aumento do conhecimento relativo às regras em todas as suas minúcias e detalhes.

14 Idem, p 37.

O ingresso no quarto estágio de desenvolvimento se efetiva pelo aparecimento de cooperação consistente entre os jogadores. As divergências pessoais, resíduos do egocentrismo do segundo estágio, que ainda permaneciam no início do terceiro, são substituídas por discussões "jurídicas" acerca dos pontos de litígio. Estas discussões e a reflexão sobre as minúcias e a complexidade das regras cumprem um papel fundamental: a generalização e a formalização do raciocínio.

Ao lado do prazer compartilhado no jogo comum, a criança passa a sentir também um verdadeiro prazer em inventar regras, possíveis pontos de litígio que são resolvidos hipoteticamente, situações imaginárias onde haveria a necessidade de criações de novas regras etc. Diante dessas observações, PIAGET afirma:

"Se *pensarmos bem, sobre ser o jogo do 'quadrado'* apenas uma das cinco ou dez variedades do jogo de *bolinhas, ficaremos* espantados ao ver a complexidade das regras e das maneiras de se jogar o *quadrado; que* devem ser guardadas na memória de um *menino de 12* anos. Essas regras, com suas sobreposições e *exceções, são, sem dúvida, tão complexas quanto as* regras de ortografia corrente. A esse respeito, sentimos um certo vexame ao comprovar a dificuldade com que a pedagogia clássica luta para fazer penetrar a ortografia em *cabeças que assimilam* com tanta facilidade o conteúdo *mnemônico inerente ao* jogo das bolinhas: é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse."15.

O essencial dessas observações é verificar que, sob este duplo aspecto (atividade e interesse), a criança se liberta progressivamente de seu egocentrismo social e intelectual, capacitando-se para novas coordenações, tanto para a inteligência quanto para a afetividade. Os instrumentos que permitirão esta dupla coordenação são constituídos pela **operação**, no tocante à **inteligência**, e pela **vontade**, no plano **afetivo**, considerada como o verdadeiro equivalente afetivo das operações de razão.

PIAGET, em oposição a muitos outros autores, considera que o desenvolvimento da vontade ocorre tardiamente, porque ele a concebe em interação com a gênese das estruturas cognitivas, particularmente as operatórias, e com o interesse. A concepção Piagetiana do interesse repousa em considerações teóricas de CLAPARÈDE, que lhe atribui o papel de regulador de energia. Porém, no nível intuitivo, o interesse é apenas uma regulação irreversível.

'A vontade, ao contrário, é, simplesmente, uma regulação tomada reversível, sendo neste ponto comparável a uma operação.'"16

Assim, podemos dizer que

'há vontade *quando as* duas condições seguintes se apresentam: primeira *condição: conflito* entre duas tendências; uma única *tendência não* constitui um ato voluntário (..) e, segunda *condição: (..) quando estas* duas tendências são de

15 Idem, p. 43.

16 Seis Estudos de Psicologia, p. 15.

força desigual, quando uma começa por ser mais **fraca** que a outra e quando durante o ato de vontade, há inversão, isto é, a mais **fraca toma-se mais forte e vencida por aquela que** era primitivamente mais fraca"17.

Do ponto de vista moral, a vontade se integra aos sistemas de valores, que se organizam em sistemas autônomos, permitindo a tomada de decisão, levando em conta ao mesmo tempo o eu e o outro, tendo em vista as finalidades comuns.

Neste estágio,

"a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida"18.

"O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. *Do* ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. *Do* ponto de vista moral, substitui as normas de autoridade pela norma imanente à própria consciência (..)"19

Assim, para PIAGET, do ponto de vista psicológico, observamos que o desenvolvimento cognitivo se processa do egocentrismo inconsciente para o heterocentrismo, enquanto do ponto de vista social, do individualismo para o cooperativismo.

Com efeito, o desenvolvimento espontâneo das estruturas lógicas, que passam de uma centração (egocentrismo) para uma descentração (reversibilidade operatória e pensamento hipotético dedutivo), ocorre paralelamente ao processo de socialização, onde observamos a diminuição do individualismo em direção à possibilidade de cooperação, observada em situações de jogos e brincadeiras infantis. No seu acabamento, a cooperação se manifesta em uma moralidade autônoma, baseada na reciprocidade.

Algumas Palavras Sobre Educação

A importância de se divulgar o desenvolvimento da moralidade na teoria piagetiana para educadores reside na oportunidade ímpar de podermos observar a confluência de diferentes aspectos do desenvolvimento, presentes no desenvolvimento da moralidade.

Esta perspectiva acena com a possibilidade de uma compreensão mais satisfatória do aluno, apresentado na dimensão complexa dos múltiplos e simultâneos aspectos de seu desenvolvimento.

Se o próprio PIAGET, a partir deste trabalho, abandonou o projeto inicial de estudar o mundo das representações infantis para desvendar o conhecimento humano, e passou a dedicar-se ao estudo da gênese das estruturas cognitivas, podemos humildemente reconhecer que a tarefa é, também para nós, desmesurada.

17 Les Relations entre Afféctiveté et l'Intelligence dans le Développement Mental de L'Enfant, p. 121.

18 O Julgamento Moral na Cnença, p. 56.

19 Idem, p. 94.

Entretanto, se no âmbito de pesquisa podemos escolher o problema a investigar, em nossa tarefa pedagógica o desafio está definido: alunos e seu direito à escolarização. Diante disso é que procuramos recursos que possam tornar possível o cumprimento da tarefa sob nossa responsabilidade.

A Psicologia pode dar algumas respostas; a teoria piagetiana pode contribuir para esclarecer uma série de questões e, particularmente nela, a compreensão do desenvolvimento da moralidade pode ser de imenso valor para reafirmarmos nosso compromisso com a Educação e redefinirmos nosso papel como educadores.

"(..) A Educação constitui um todo indissociável, e não se *pode formar* personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é *submetido a* um constrangimento intelectual *de tal* ordem que tenha *de se* limitar a aprender por imposição sem *descobrir por* si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta e os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida de classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele não conseguiria ser ativo intelectualmente."

Bibliografia

FREUD, A. O ego e os mecanismos *de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
Psicanálise para *pedagogos*. Santos: Livraria Martins Fontes, 1974.

FREUD, S. Cinq leçons sur le Psychanalyse. Paris: Payot, 1930.
Trois essais sur la *théorie de ta* sexualité. Paris, n.r.f., 1962.

PETERS, R. S. Freud's theory of moral development in relations to that of Piaget, Brit Journal Ed. Psyo, v. XXX, part III, nov. 1970.

PIAGET, J. Seis *estudos de* Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant
Paris: Centre *de* Documentation Universitaire, 1962.

Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

A *equilíbrio das* estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.